

CHE LINGUE CONOSCI, ASCOLTI, PARLI?

UNA RICERCA SUGLI USI LINGUISTICI DEI BAMBINI PLURILINGUI

Maria Arici¹, Patrizia Cordin², Giovanna Masiero³, Maria Vender⁴, Simone Virdia⁵

1. PRESENTAZIONE DELLA RICERCA⁶

1.1. Obiettivi

Un aspetto che fortemente caratterizza la maggior parte delle scuole italiane è la diversità linguistica di chi le frequenta. Tra le variabili che determinano tale diversità sono particolarmente importanti il numero delle lingue parlate, la diversa competenza posseduta nelle due (o più) lingue, la distanza tipologica della lingua familiare rispetto all'italiano, il contesto socio-culturale delle famiglie degli allievi, l'uso nelle famiglie di lingue solo orali accanto all'uso di lingue con tradizione scritta.

Poiché ogni forma d'insegnamento e di apprendimento passa necessariamente attraverso la lingua, la misura della variazione del plurilinguismo è un requisito indispensabile per capire quale sia l'esperienza linguistica degli studenti, così come per valutarne gli effetti sullo sviluppo delle loro abilità scolastiche e cognitive.

Un forte invito a condurre un'indagine sul riconoscimento dei patrimoni linguistici degli studenti come stimolo per un loro sviluppo si trova espresso nelle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, che pur essendo state scritte quasi cinquant'anni fa in un contesto diverso di plurilinguismo (dialetto-italiano), valgono ancora come proposta operativa che evidenzia in maniera chiara la necessità di conoscere e promuovere le pratiche e le competenze linguistiche di allievi e allieve:

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso

¹ Iprase Trentino.

² Università di Trento.

³ Iprase Trentino.

⁴ Università di Verona.

⁵ Università di Trento.

La ricerca è stata impostata, condotta e discussa in ogni sua fase da tutti gli autori. Solo per ragioni pratiche, la scrittura di quest'articolo è stata suddivisa nel modo seguente: Patrizia Cordin ha scritto i §§1.1, 1.3, 4, Giovanna Masiero il §1.2, Maria Vender i §§2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4, Simone Virdia i §§ 2.3.1, 2.3.2, 3.3.

⁶ La ricerca è stata promossa e finanziata dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE), all'interno del progetto di sistema *Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà di apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro*, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento.

aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiamente graduati (Loiero, Lugarini, 2019, Tesi VIII, principio 3, p. 47).

Proprio con questo scopo è nata la ricerca che qui presentiamo, entro la quale è stato elaborato, somministrato e discusso un questionario, il *Questionario sugli usi linguistici dei bambini plurilingui* che verrà descritto nel dettaglio nel § 2, per la raccolta sistematica di dati relativi alle pratiche linguistiche dei bambini con famiglia immigrata nelle prime e seconde classi della scuola primaria nella provincia di Trento.

Il questionario mira prima di tutto al riconoscimento degli indici di bilinguismo per ogni allievo/a, calcolati in considerazione dei molti elementi in gioco per la formazione della competenza plurilingue: il contesto sociolinguistico familiare, l'età di esposizione all'italiano, gli anni di esposizione all'italiano, la quantità di esposizione misurata nel dettaglio delle ore della giornata, la qualità dell'*input* ricevuto nella lingua di famiglia e in italiano determinato dalla varietà delle fonti e dei registri linguistici⁷. Tutti questi fattori possono agire modificando in modo rilevante la durata e il peso delle iniziali difficoltà tipicamente riscontrate nel bilinguismo⁸.

In secondo luogo, la ricerca condotta nelle scuole trentine aggiunge un tassello al disegno già in parte tracciato da alcune mappe dei repertori plurilingui dei gruppi immigrati in diverse città e province italiane, che illustrano sia i domini d'uso intra-etnici (interni alla comunità immigrata) come la famiglia, sia i domini d'uso inter-etnici, come la scuola⁹. L'alto numero dei dati raccolti grazie al questionario trentino permette di approfondire e confrontare aspetti specifici del plurilinguismo in contesto migratorio, come, ad esempio, differenze tra gruppi nazionali a proposito di innovazione o fedeltà alla lingua d'origine, differenze di alfabetizzazione, ruoli per la trasmissione linguistica nella famiglia, contesti di uso della lingua familiare e dell'italiano¹⁰.

Inoltre, la conduzione dell'indagine nelle classi scolastiche ha permesso di raggiungere un altro importante obiettivo, che consiste nel coinvolgimento di più soggetti per la valorizzazione dei patrimoni linguistici posseduti da chi frequenta la scuola. La somministrazione del questionario è servita – e potrà ancora servire – come occasione di sensibilizzazione di tutti coloro che svolgono un ruolo importante per lo

⁷ V. De Houwer, 1999; Meisel, 2007; Unsworth, Hulk, Marinis, 2011; Sorace, 2011; Unsworth, 2016.

⁸ Si è notata, in particolare, una riduzione del vocabolario del parlante bilingue in ciascuna delle due lingue rispetto all'estensione del vocabolario del monolingue, anche se complessivamente la somma "vocabolario di L1 + vocabolario di L2" è superiore. Inoltre, sono tipici nel parlante bilingue un certo ritardo nella produzione e nella comprensione di strutture morfosintattiche complesse e una minore correttezza nella lettura di parole e di testi.

⁹ Studi recenti, non focalizzati su singole comunità di immigrati, riguardano le aree di Torino, Pavia (Chini, 2004; Chini, 2009; Chini, Andorno, 2018), Verona (Massariello, 2004), Siena (Vedovelli, Villarini, 2001; Bagna, Barni, Siebetchu, 2004), Palermo (D'Agostino, 2004). Per l'affinità rispetto al gruppo di parlanti, ricordiamo in particolare l'indagine di Chini (2004) condotta a Torino, a Pavia e nella sua provincia su circa 400 minori e 170 adulti. I dati evidenziano un plurilinguismo diffuso soprattutto negli adulti, originato dai contesti di diglossia tipici dei paesi d'origine, dove in situazioni diverse sono utilizzati il vernacolo locale o una lingua franca, a volte un'esolingua (una lingua europea di eredità coloniale). Anche precedenti esperienze migratorie in altri paesi, per lo più europei, contribuiscono al plurilinguismo degli adulti, il cui repertorio diglottico potrebbe essere causa di uno sbilanciamento nell'alternanza tra la lingua della famiglia e l'italiano. I dati dell'indagine mostrano, infatti, che nel dominio intra-etnico della famiglia, la lingua d'origine domina solo nel 30% dei casi (Valentini, 2005).

¹⁰ Riguardo al primo tema menzionato, cioè le differenze tra gruppi nazionali per innovazione/conservazione della lingua d'origine, Chini (2004: 320) propone la seguente scala che descrive la propensione – in ordine decrescente – al mantenimento della L1 in alcuni dei più numerosi gruppi immigrati: Marocchini/Nordafricani > Cinesi/Asiatici > Latino-americani > Europei centro-orientali (Albanesi > Rumeni).

sviluppo delle competenze (pluri)linguistiche del/la bambino/a: genitori, insegnanti, dirigenti scolastici, futuri insegnanti, mediatori/rici culturali. In particolare, grazie alla somministrazione massiccia del questionario, oltre 2000 famiglie sono state informate della ricerca, del suo svolgimento e dei suoi scopi, con l'intenzione di suscitare una maggiore consapevolezza circa l'importanza del mantenimento della lingua d'origine e di favorire l'indispensabile sinergia di tutti coloro che operano per lo sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini¹¹. Se la padronanza di una seconda lingua dipende dal livello di padronanza della prima lingua, è necessario che il bambino sviluppi la sua prima lingua, la lingua in cui ha scoperto il mondo e ha imparato a confrontarsi con il suo ambiente e a strutturare il suo pensiero per imparare meglio una seconda lingua. L'apprendimento della seconda lingua dovrebbe quindi avvenire contemporaneamente al rafforzamento della prima lingua (Cummins, 1976; Berthele, Lambelet, 2018).

L'idea alla base della ricerca è stata dunque quella di elaborare uno strumento di lettura delle situazioni di bi/plurilinguismo presenti nelle scuole del Trentino in grado di:

- censire le lingue “altre” nella scuola primaria trentina;
- dare una misura delle diverse situazioni di bi/plurilinguismo nelle classi prime e seconde primarie della provincia;
- coinvolgere le famiglie sull'importanza del mantenimento della lingua familiare;
- coinvolgere gli operatori scolastici;
- sollecitare una nuova declinazione dell'educazione linguistica in termini di educazione pluri-linguistica;
- permettere di progettare interventi mirati alle diverse situazioni.

Per raggiungere questi obiettivi, il questionario è stato distribuito in tutte le scuole dalla provincia, nelle prime e nelle seconde classi primarie, alle famiglie provenienti da un paese diverso dall'Italia. La portata quantitativa della ricerca è riassunta nei seguenti dati: 49 Istituti Comprensivi sono stati coinvolti nella somministrazione; 2167 questionari sono stati distribuiti (dei quali 1541 sono stati restituiti). Il 61% dei questionari è stato compilato dalla mamma del/la scolaro/a, il 15% dal papà, il 22% dalla mamma e dal papà insieme, il 2% da fratelli o sorelle. A questo proposito, si evidenzia l'alta percentuale di compilazione dei questionari da parte materna, che testimonia l'attenzione della donna nei confronti dei figli, soprattutto all'inizio del percorso scolastico¹².

1.2. Modalità della somministrazione

Come si è precisato nel paragrafo precedente, il contatto con le famiglie coinvolte nella ricerca è avvenuto attraverso la scuola. I dirigenti scolastici o i referenti incaricati

¹¹ Come già osservato, il rischio di una progressiva diminuzione nella competenza della L1 da parte dei figli delle famiglie immigrate è forte, in particolare dei figli nati nel paese d'arrivo, per i quali la conoscenza e la pratica della L1 vanno via via riducendosi, sino a prefigurare, almeno per alcuni gruppi linguistici, la possibilità dell'abbandono della lingua materna (*language shift*) entro la terza generazione (cfr. Bettoni, 2005; Chini, 2004; Valentini, 2005).

¹² Una domanda alla quale i dati del questionario permetteranno di rispondere in una futura analisi disaggregata mirata a domande specifiche e alle aree di provenienza riguarda il ruolo conservativo o innovativo della mamma nella trasmissione linguistica. Alcune tendenze legate alla diversa provenienza delle madri sono state riconosciute per altri contesti di immigrazione in Italia da Valentini (2005: 195), che nota come la donna sia solitamente conservativa se proviene da Cina e da Marocco, innovativa se proviene dall'Europa orientale o dall'America centro-meridionale. Il ruolo delle madri nella trasmissione linguistica in famiglie immigrate è affrontato anche da Pozzi (2014).

hanno potuto suggerire quale fosse la strategia più adeguata per il proprio contesto, considerando il periodo dell'anno in cui si svolgeva la raccolta dei dati nelle diverse classi. Il gruppo di ricerca ha selezionato e formato i somministratori, ha stampato e codificato i questionari e li ha tradotti nelle principali lingue d'immigrazione parlate nel territorio trentino. Per tutti si è trattato di un'occasione per riflettere sulla partecipazione delle famiglie "straniere" alle proposte della scuola e superare la parzialità dei punti di vista e le opposizioni tra alunni italiani e alunni stranieri adottando la lente più ampia del plurilinguismo.

Le scelte adottate e le modalità di somministrazione del *Questionario sugli usi linguistici di bambini plurilingui* alle famiglie hanno determinato tre modelli di attuazione, in merito ai quali presenteremo alcune riflessioni e i pro e i contro che si sono potuti osservare.

La prima strategia rilevata potrebbe essere definita *la somministrazione nei momenti strategici*. È il caso in cui le scuole, lamentando l'assenza delle famiglie straniere alle iniziative scolastiche, hanno individuato quelle occasioni di convocazione potenzialmente più partecipate, come per esempio il momento della consegna del Documento di valutazione. In queste date le famiglie focali sono state invitate a passare poco prima o poco dopo il ritiro del Documento in uno spazio adibito appositamente alla compilazione del questionario. La soluzione proposta non si è rivelata efficace in tutti i contesti scolastici, a conferma della poca partecipazione delle famiglie, ma laddove si è lavorato sulla qualità della comunicazione ai genitori, cioè nella redazione di un testo semplice e che mettesse al centro l'interesse del bambino, la partecipazione è risultata più numerosa. Ugualmente vi è stata risposta laddove la comunicazione non è avvenuta mediante un avviso impersonale proveniente dalla segreteria, ma è stata mediata dal docente referente interculturale d'Istituto o da un insegnante in contatto con i genitori stranieri. Ne consegue una prima riflessione sull'importanza della qualità della comunicazione, che arriva solo quando anche l'istituzione ha compreso e integrato pienamente il valore di uno strumento.

La seconda strategia adottata si potrebbe definire *la somministrazione partecipata*, con un richiamo nell'aggettivo a una modalità tipica della ricerca antropologica. Tale somministrazione si è avuta in quelle scuole che hanno scelto di far arrivare alle famiglie un invito "personale", in alcune date stabilite, per incontrare un esperto-ricercatore, interessato a come i loro bambini utilizzano le lingue al fine di aiutare la scuola a sostenere il loro successo scolastico. Questi incontri hanno generato approfondimenti e aperture inaspettate sulle complessità dei repertori linguistici dei bambini (e anche dei genitori), sulle pratiche e sulle ideologie educative delle famiglie. Le informazioni richieste dal questionario sono state l'occasione per aprire il campo a narrazioni di percorsi familiari, migratori e scolastici. Molti genitori si sono trovati per la prima volta in uno spazio di ascolto e di dialogo, dove era possibile far emergere anche le fragilità, i dubbi e il disorientamento rispetto alle scelte educative e a temi delicati come l'identità e l'integrazione linguistica. Il questionario così somministrato è diventato un'occasione importante intorno alla quale modellare i primi colloqui con la famiglia e costruire una relazione di fiducia e di alleanza educativa, uno strumento prezioso per ampliare lo sguardo degli educatori sul plurilinguismo a scuola. Anche in futuro, se somministrato con sensibilità da chi intervista, il questionario può guidare l'intervistato in un viaggio consapevole alla scoperta del proprio repertorio linguistico e della sua trasmissione.

La terza strategia adottata è stata quella dell'*autocompilazione*, adottata nelle scuole in cui il questionario era stato consegnato a casa alle famiglie con la richiesta di restituirlo compilato entro una data definita. Tale soluzione è sicuramente la meno felice, non solo per i numeri inferiori dei questionari riconsegnati, ma soprattutto per l'incompletezza nella compilazione e la poca accuratezza nelle risposte. È probabile che lo

scoraggiamento da parte di chi compila derivi dalla lunghezza del questionario e dalla mancanza di spiegazioni su eventuali interrogativi sorti. Inoltre, questa modalità funziona solo se le famiglie hanno un'alta scolarizzazione e sono abituate alla compilazione di moduli o a rispondere a interviste o sondaggi. È stato interessante osservare come per alcune lingue che non utilizzano l'alfabeto latino, come l'arabo e l'urdu, siano stati numerosi i commenti negli spazi vuoti e sia mancata la compilazione delle tabelle come richiesto, forse per una scarsa familiarità con il "genere testuale" questionario, forse invece nell'intento di semplificare la risposta e abbreviarla in una sola frase. Sono questi dettagli qualitativi importanti che ci aiutano a riflettere sulle traduzioni e la loro efficacia e sulle diverse organizzazioni dei saperi.

Un'ultima nota sulle caratteristiche della somministrazione svolta riguarda le traduzioni del questionario, che hanno offerto qualche interessante spunto di approfondimento sul plurilinguismo nei paesi di provenienza (Extra, Gorter, 2001). Alcuni genitori hanno segnalato la presenza di errori in qualche forma linguistica presente nella traduzione. Tali forme sono sentite come errori rispetto alla percezione che i singoli hanno della varietà di lingua da loro parlata. È il caso, per esempio, dei parlanti arabofoni. Se provenienti dal Marocco, hanno come lingua madre l'arabo marocchino o il berbero, che si distingue a sua volta in tre macro-dialetti (tashelhyt, tamazight, tarifiyt). La lingua delle istituzioni e dell'educazione è per loro l'arabo, che si declina in due varietà, l'arabo classico e l'arabo moderno standard. Nel repertorio di un marocchino entrano, inoltre, in modo preponderante come lingue dell'istruzione e delle comunicazioni istituzionali il francese o lo spagnolo. Quale sia la traduzione adatta per un tale profilo plurilingue non è facile a dirsi. Ancora più delicato è riuscire a entrare nel dettaglio del nominare le lingue e i dialetti parlati, e a ricostruire il repertorio linguistico che circola all'interno di una famiglia.

1.3. *Lingue dichiarate e lingue usate*

Il questionario, allo scopo – previsto, ma non realizzato – di facilitare gli intervistati, è stato tradotto nelle sette lingue più parlate dagli immigrati nella provincia trentina (romeno, albanese, arabo, urdu, ucraino, serbo, cinese mandarino) e in tre lingue diffuse per l'istruzione nel continente africano e asiatico (inglese, francese e spagnolo). Tuttavia, per le ragioni esposte nel paragrafo 1.2. e riconducibili in gran parte alla distanza tra le varietà parlate da chi rispondeva alle domande e le lingue standard nelle quali queste erano state tradotte, la maggior parte dei genitori ha preferito compilare il questionario in italiano. In diversi casi in cui è stato utilizzato il questionario tradotto nella lingua del paese d'origine, inoltre, si sono registrate alcune incomprensioni di una o più domande e sono stati avanzati dei dubbi sulla correttezza della scrittura.

La scarsa richiesta di questionari tradotti sembra suggerire che le lingue delle famiglie immigrate siano spesso conosciute più come lingue orali che come lingue scritte. Tuttavia, nelle risposte alla domanda del questionario sul livello di conoscenza nella lettura e nella scrittura della prima lingua da parte di chi si occupa del bambino, oltre il 90% dei genitori, senza differenze significative tra madre e padre, dichiara di saper leggere e scrivere bene nella sua prima lingua, mentre le risposte sulla buona competenza della lettura e della scrittura nella lingua italiana oscillano tra il 60% e il 70%.

La scelta che favorisce l'italiano può essere interpretata in considerazione di quanto poco sopra osservato circa l'estraneità dei parlanti rispetto alle lingue ufficiali dei paesi di

provenienza. Ci aiutano, inoltre, le osservazioni di Berruto (2006) sui cambiamenti che dopo la migrazione avvengono entro i repertori linguistici degli immigrati. Secondo Berruto nel repertorio interno post-migrazione si avrebbe una riduzione da tre livelli gerarchici (alto, medio, basso) a due soli livelli: l'italiano verrebbe a occupare il livello più alto, insieme alla lingua alta del repertorio originale (di solito una lingua coloniale), mentre le lingue medie sarebbero spesso declassate a lingue basse, e alcune lingue meno prestigiose potrebbero essere abbandonate. La posizione dell'italiano al livello più alto motiva la scelta di questa lingua in situazioni di confronto pubblico e istituzionale, qual è la compilazione di un questionario proposto dagli istituti scolastici.

Poiché i parlanti che hanno vissuto una storia di migrazione sono sempre “portatori di repertori linguistici complessi”¹³, non sorprende che superi il cento la somma delle lingue che chi ha compilato i questionari trentini dichiara di usare. Le lingue registrate in percentuale maggiore riflettono in maniera abbastanza fedele la numerosità dei gruppi nazionali d'immigrati residenti nella provincia di Trento: l'albanese – indicato in un questionario con il nome originale *gjuhën shqipe* – ha il più alto numero di attestazioni (271), seguito dal rumeno (259), dall'arabo (248), dallo spagnolo (110), dall'urdu (67), dal portoghese (44), dal russo (37), dall'inglese (33), dal tedesco (31), dal macedone (30), dal serbo (26), dal cinese (25)¹⁴.

È importante osservare che non tutti i nomi proposti dai parlanti fanno riferimento allo stesso livello di lingua. Molti genitori indicano il nome di lingue sovranazionali (arabo, inglese, tedesco, spagnolo, portoghese); altri esprimono il nome della lingua di una nazione (polacco, albanese, rumeno), anche nel caso in cui questa corrisponda a una varietà linguistica regionale (kosovaro, macedone, moldavo, bosniaco, serbo, croato). La consapevolezza di un doppio livello di riferimento si rivela in molti nomi sintagmatici, che esprimono attraverso una combinazione sia la lingua sia il paese in cui questa è parlata (bissa francese, arabo egiziano, arabo tunisino, indiano inglese, urdu pakistano, brasiliano portoghese, kosovaro albanese, moldavo romeno, creolo mauriziano).

Si contano anche alcune denominazioni di lingue “inesistenti”, che i parlanti indicano usando l'aggettivo del paese di provenienza, nel quale tuttavia sono parlate più lingue e non esiste una lingua ufficiale che abbia il nome riportato nel questionario. È questo il caso delle indicazioni ‘lingua indiana’, ‘pachistano’, ‘senegalese’ e ‘ghanese’.

Proprio in riferimento al nome ‘ghanese’, si nota che parlanti provenienti dallo stesso paese indicano lingue diverse, spaziando sui tre livelli gerarchici del repertorio (alto, medio, basso). Infatti, accanto al ‘ghanese’ (che potrebbe essere una incompleta traduzione italiana di *Ghanaian English*)¹⁵, vengono indicati anche l'akan (la più importante lingua indigena in Ghana, che appartiene al gruppo kwa della famiglia Niger Congo), e le due importanti varietà dialettali dell'akan, twi e fante, oltre ai dialetti costieri ada akan.

Nel complesso delle denominazioni, quelle che si riferiscono a varietà regionali e di dialetti rappresentano una netta minoranza e hanno spesso una sola attestazione, come nel caso del catalano e del castigliano, delle varietà dell'arabo marocchino amazigh, berbero, darigia e tacelhit, del fante parlato in Ghana, del lingala (lingua bantu parlata in

¹³ Come nota Mioni, 1998: 395.

¹⁴ I residenti non italiani nella provincia di Trento nel 2019 provengono da: Romania 22,1%, Albania 11,8%, Marocco 8%, Pakistan 6,2%, Ucraina 5,4%, Moldavia 5,0%, Macedonia 4,6%, Cina 2,%%, Polonia 2,4%: <https://www.tuttitalia.it/trentino-alto-adige/provincia-autonoma-di-trento/statistiche/cittadini-stranieri-2019/>.

¹⁵ Ma potrebbe anche indicare il *Ghanain Pidgin*, sebbene questa varietà sia molto stigmatizzata in Ghana.

Congo), del mandingo e del pulaar (lingue parlate in molti paesi dell'Africa occidentale)¹⁶.

Per completare il quadro delle lingue parlate nelle famiglie immigrate intervistate, è importante considerare il numero delle coppie miste rilevate dal questionario, che corrispondono a circa un quarto del totale (24%). Di queste, il 20% dichiara di usare in famiglia più di una lingua. È rilevante, infine, segnalare il numero di studenti nati in Italia, che corrisponde a un 84% del totale e conferma l'aumento progressivo delle seconde generazioni.

I dati riportati testimoniano un plurilinguismo diffuso e complesso, che toglie forza all'idea ancora viva, come nota Gardner-Chloros, di parlanti che hanno una sola lingua madre corrispondente a una varietà standard:

the myth of monolingualism in Europe is such that the first preconception which has to be put right is that migrants have a single mother tongue which they have brought over from their country of origin, which corresponds to what is taught in the schools of that country and which is a standardized variety which they need only 'maintain' (Gardner-Chloros, 1997: 212).

2. IL QUESTIONARIO SUGLI USI LINGUISTICI DI BAMBINI PLURILINGUI

2.1. Lo strumento d'indagine

Il *Questionario sugli usi linguistici di bambini plurilingui* è stato sviluppato, sul modello del questionario UBILEC proposto da Unsworth *et al.* (2012) e della sua rielaborazione italiana utilizzata da Vender *et al.* (2016), con l'obiettivo di renderlo uno strumento efficace e fruibile dalle istituzioni scolastiche per delineare la storia linguistica dei bambini plurilingui. Oltre a dare un chiaro segnale di apertura e di accoglienza di tutte le lingue, come illustrato nei paragrafi precedenti, il questionario è stato concepito anche per poter accompagnare e sostenere il bambino nella sua crescita bilingue e nel suo percorso scolastico.

È noto che i bilingui, e a maggior ragione coloro che parlano più di due lingue, possono presentare uno sviluppo linguistico diverso rispetto a quello dei coetanei monolingui, soprattutto se sono ancora in fase di acquisizione della seconda lingua, con fragilità particolarmente evidenti nella competenza lessicale, nel vocabolario sia ricettivo che produttivo, nell'accesso lessicale e nella comprensione e produzione di strutture morfosintattiche complesse (Bialystok *et al.*, 2010; Oller *et al.*, 2007; Paradis *et al.*, 2005; Marinis, Chondrogianni, 2010). Anche nelle prime fasi dell'apprendimento della letto-scrittura i bambini bilingui possono manifestare delle difficoltà, soprattutto se vengono alfabetizzati per la prima volta nella seconda lingua (August, Shanahan, 2006; Bellocchi *et al.*, 2016; Vender, Guasti, in stampa). È fondamentale tuttavia sottolineare che queste problematiche, soprattutto nell'ambito delle abilità morfosintattiche e di letto-scrittura, sono strettamente connesse all'esposizione linguistica e sono quindi destinate a scomparire con l'aumentare della competenza nella lingua stessa.

Proprio per questo motivo conoscere la storia linguistica del bilingue può aiutare a comprenderne meglio eventuali debolezze o comportamenti linguistici anomali,

¹⁶ Troviamo una sola attestazione anche per le lingue curda, georgiana, giapponese, olandese, rom, singalese, svedese.

soprattutto in considerazione del fatto che le aree tipicamente problematiche per i bilingui sono le stesse in cui i monolingui con disturbi specifici del linguaggio o dell'apprendimento mostrano difficoltà marcate. Per evitare il rischio di diagnosi imprecise che possono portare ad un aumento del numero di falsi positivi nella popolazione bilingue (Paradis *et al.*, 2005; Peña *et al.*, 2011), occorre quindi conoscere con precisione la biografia linguistica del bambino. Un bilingue che presenta determinate difficoltà linguistiche nella sua seconda lingua, ad esempio, potrà essere valutato diversamente in base alla quantità di esposizione ricevuta nel tempo: se è stato esposto alla seconda lingua solo recentemente e se la quantità di *input* ricevuto è scarsa, le sue debolezze linguistiche saranno probabilmente dovute a una competenza ancora non matura e destinate a riassorbirsi nel tempo. Diversamente, se il bambino ha una buona esposizione alla seconda lingua da diversi anni, la presenza di difficoltà marcate in specifici marcatori linguistici del Disturbo Primario del Linguaggio come la produzione di pronomi clitici o la ripetizione di non parole, può costituire un indicatore più affidabile della presenza di un disturbo specifico (Vender *et al.*, 2016).

Il *Questionario sugli usi linguistici dei bambini plurilingui* è stato quindi sviluppato proprio con l'intento di conoscere in modo approfondito l'esposizione alle due o più lingue del bambino, al fine di delinearne un profilo linguistico che permetta di contestualizzare e comprendere meglio eventuali difficoltà linguistiche o di letto-scrittura.

2.2. Struttura del questionario

Il questionario è articolato in nove sezioni, con domande prevalentemente a scelta multipla, in cui vengono raccolte informazioni sull'effettivo utilizzo delle lingue conosciute dai bambini plurilingui, ai fini di calcolare quattro indici, che verranno discussi più nel dettaglio nel paragrafo 2.3, quali età di prima esposizione a ciascuna delle lingue, quantità attuale di esposizione e lunghezza dell'esposizione, sia relativamente all'indice tradizionale che a quello cumulativo.

In un breve cappello introduttivo, indirizzato ai genitori o alle persone che compileranno il questionario, viene chiarito che l'indagine non ha uno scopo valutativo, ma che al contrario l'intento è quello di valorizzazione della ricchezza linguistica del territorio, in un'ottica di accoglienza di tutte le lingue.

Nella *Sezione 1* vengono richieste alcune basilari informazioni biografiche sul bambino quali genere, data e luogo di nascita, scuola e classe frequentata e, per i nati all'estero, data di arrivo in Italia.

Nella *Sezione 2* si chiede invece di indicare a quali lingue il bambino è esposto regolarmente oltre all'italiano, specificando che ci si riferisce alle lingue che il bambino sente con una certa regolarità, escludendo quindi quelle parlate solo occasionalmente dai familiari e quelle eventualmente utilizzate nel contesto scolastico (e.g. inglese). Rispetto ad ognuna delle lingue indicate, incluso l'italiano, viene chiesto di specificare l'età del bambino alla prima esposizione e di valutare la sua competenza nelle quattro abilità (ascolto, produzione, lettura e scrittura), scegliendo un'opzione fra le cinque previste (per niente; poco; abbastanza; bene; perfettamente). Inoltre, si chiede di indicare in che modo il bambino è venuto per la prima volta in contatto con la lingua in questione, scegliendo fra diverse opzioni relative al contesto domestico e/o comunitario. Le risposte a queste domande permettono di delineare un primo quadro delle lingue parlate dal bambino, delle modalità di esposizione e della sua competenza, discriminando fra attiva e passiva, e raccogliendo il dato relativo all'eventuale alfabetizzazione.

La *Sezione 3* del questionario mira invece a raccogliere informazioni generali sulle persone che si occupano regolarmente del bambino, al fine di dare un quadro preciso delle sue interazioni linguistiche. Si chiede pertanto di indicare la madrelingua, l'occupazione attuale e gli anni di scolarizzazione di ciascuna delle persone con cui il bambino ha contatti regolari (madre, padre, fratelli o sorelle e eventuali altre persone che si prendono regolarmente cura di lui), specificando il livello di competenza nella scrittura e nella lettura nella madrelingua. Viene chiesto inoltre di indicare a che età ciascuna di queste persone ha imparato l'italiano e il livello di competenza nelle quattro abilità. Questa sezione ha l'obiettivo di delineare il quadro linguistico in cui il bambino si trova immerso, di dare informazioni sull'alfabetizzazione dei familiari e di conoscere la loro competenza in italiano. Il dato risulta essere particolarmente importante nel caso in cui venga indicato che il bambino utilizza frequentemente o esclusivamente l'italiano nelle interazioni con i familiari: se la persona in questione ha imparato l'italiano in età adulta e si attribuisce una bassa valutazione a livello di competenza nelle quattro abilità sarà presumibile che la qualità di italiano a cui il bambino è esposto nell'ambiente domestico non è elevata.

Nella *Sezione 4* si raccolgono informazioni in merito all'uso delle lingue che vengono utilizzate con il bambino da parte di ciascuno dei familiari o delle persone che si occupano di lui. Nello specifico, si chiede di indicare quanto spesso ognuno di loro utilizza la propria madrelingua e/o l'italiano (scegliendo fra 5 opzioni: sempre; quasi sempre; metà e metà; quasi mai; mai). Nella *Sezione 5*, invece, si chiede quali sono le lingue che il bambino stesso utilizza per comunicare con queste persone. L'analisi dei dati raccolti in queste due sezioni permette di chiarire l'effettiva complessità delle interazioni linguistiche del bambino: può capitare, ad esempio, che un genitore parli al bambino nella propria madrelingua, e che lui risponda invece utilizzando l'italiano. Inoltre, in questo modo si può conoscere la varietà degli scambi linguistici all'interno dello stesso nucleo familiare: non è raro, infatti, che i bambini usino la lingua di famiglia con i genitori, ma tendano ad utilizzare l'italiano con i fratelli e le sorelle più grandi.

Per calcolare l'effettiva quantità di esposizione a ciascuna delle lingue del bambino plurilingue non è sufficiente conoscere quali sono le lingue utilizzate nelle interazioni con i familiari, ma occorre anche sapere quanto tempo il bambino effettivamente trascorra con ciascuno di loro. Per questo motivo, nella *Sezione 6* vengono raccolte informazioni in merito alla giornata tipica del bambino, distinguendo fra periodo scolastico e periodo delle vacanze estive, e considerando sia i giorni feriali che quelli festivi. La motivazione di una raccolta di informazioni così dettagliata risiede nell'alta variabilità che può caratterizzare la giornata tipica dei bambini nei diversi periodi dell'anno e nel corso della settimana. Durante il fine settimana, ad esempio, il bambino tipicamente passa molto più tempo in famiglia e può pertanto avere maggiori occasioni di contatto con la lingua minoritaria. Allo stesso modo, se il bambino non frequenta una colonia estiva durante le vacanze, è probabile che la sua esposizione all'italiano sia inferiore rispetto al periodo scolastico.

Nella *Sezione 7* si chiede quale lingua viene utilizzata nelle interazioni con gli insegnanti e con i compagni, sia nel periodo scolastico che in eventuali colonie o scuole estive. Distinguere fra la lingua utilizzata con gli insegnanti e con i compagni permette di registrare possibili situazioni in cui il bambino utilizza l'italiano per parlare con i docenti in un contesto di classe più formale, mentre utilizza la lingua minoritaria con i compagni con cui la condivide durante gli scambi meno strutturati, quali pause e ricreazione.

Oltre al tempo trascorso a scuola e in famiglia, nel questionario vengono raccolte informazioni anche su eventuali attività extrascolastiche: nella *Sezione 8* si chiede di

indicare eventuali attività ricreative, sportive, culturali e religiose frequentate, specificando anche il numero di ore settimanali e la lingua utilizzata. In aggiunta, si raccolgono informazioni sulla quantità di tempo trascorso con gli amici, e in attività come la lettura di libri e l'utilizzo di strumenti tecnologici quali computer, smartphone, tablet e televisione, sempre indicando la lingua utilizzata.

Le informazioni raccolte in queste sezioni sono fondamentali per dare una descrizione completa e accurata della quantità di esposizione alle due o più lingue del bambino al momento della somministrazione del questionario e permetteranno pertanto di calcolare la sua quantità di esposizione a ciascuna delle lingue conosciute al momento attuale (*Quantità di esposizione attuale*).

Per avere un dato relativo alla sua quantità di esposizione nel passato (*Indice cumulativo di lunghezza dell'esposizione*), che può rivelarsi molto utile nell'analisi del comportamento linguistico del bambino e del suo percorso scolastico, è necessario raccogliere delle informazioni relative alla sua storia linguistica dalla nascita al momento attuale. A questo fine, la *Sezione 9* del questionario raccoglie informazioni innanzitutto rispetto all'eventuale frequenza all'asilo nido, alla scuola d'infanzia e alla scuola primaria, sia in Italia che all'estero, chiedendo di indicare, oltre agli anni di frequenza, la lingua utilizzata. Inoltre, per delineare con precisione la storia linguistica del bambino, si raccolgono informazioni anche relativamente agli usi linguistici in famiglia, chiedendo di indicare quale lingua veniva utilizzata nel passato dei famigliari per comunicare con il bambino. In considerazione del fatto che le abitudini linguistiche possono subire notevoli variazioni nel corso degli anni, si è deciso di identificare tre fasce di età: dalla nascita ai 3 anni, dai 3 ai 6 anni e dai 6 anni in poi. Questi dati sono particolarmente importanti perché permettono di definire la durata, in termini di anni, dell'esposizione alle lingue in un contesto strutturato e formale come quello scolastico, in cui il bambino può essere esposto a diversi registri comunicativi nelle interazioni con gli educatori e con i pari. Un'ultima variabile che è stata presa in considerazione, a ragione del fatto che può incidere notevolmente sulla quantità di esposizione alle lingue parlate dal bambino, riguarda i periodi trascorsi all'estero, durante i quali l'utilizzo della lingua italiana può essere molto ridotto se non assente. Per tenere in considerazione anche questo dato, si chiede di indicare se sono stati trascorsi periodi all'estero, di quale durata, e quale lingua venisse utilizzata, adottando anche in questo caso una suddivisione temporale nei tre periodi da 0 a 3 anni, da 3 a 6 e dai 6 anni in poi.

2.3. Gli indici di esposizione alle lingue

Come anticipato nel paragrafo precedente, il questionario permette di costruire quattro indici relativi all'esposizione alle lingue del bambino plurilingue.

Innanzitutto, si ricava il dato relativo all'*età di prima esposizione* alle due lingue, ovvero all'età del bambino nel momento della sua prima esposizione a ciascuna delle lingue di riferimento. Ciò consente di definire il tipo di bilinguismo del bambino (e.g. simultaneo, consecutivo precoce, consecutivo tardivo), oltre a fornire un'informazione importante per spiegarne i comportamenti linguistici e il percorso scolastico. Come riportato da numerosi studi, i bilingui simultanei e precoci possono essere avvantaggiati rispetto ai bambini esposti più tardi alla seconda lingua, sia a livello di comprensione e produzione linguistica, che nell'apprendimento della letto-scrittura (Petitto *et al.*, 2001; Herschensohn, 2007; Kovelman *et al.*, 2008).

Il secondo indice preso in considerazione riguarda la *Quantità di esposizione attuale* alle due lingue: questo indice viene calcolato attraverso una precisa elaborazione delle informazioni raccolte con il questionario per fornire un'indicazione il più possibile verosimile dell'effettiva quantità di esposizione, in termini percentuali, a ciascuna delle lingue conosciute dal bambino. Nello specifico, viene considerata la quantità di utilizzo di ciascuna delle lingue in ambito domestico, con genitori, fratelli e sorelle e altri familiari, ma anche in ambito scolastico ed extra-scolastico;

Per misurare la lunghezza dell'esposizione alle due lingue, invece, vengono normalmente utilizzati l'*Indice tradizionale di esposizione* e l'*Indice cumulativo di esposizione* (Unsworth *et al.*, 2012). Il primo è una misura semplice calcolata come la sottrazione dell'età di prima esposizione alla lingua di riferimento dall'età cronologica del bambino: un bambino di 7 anni esposto all'italiano dall'età di 3 anni, ad esempio, avrà 4 anni di esposizione in termini di indice tradizionale. In assenza di informazioni affidabili sull'effettiva età di prima esposizione, una possibilità alternativa, sebbene sicuramente meno precisa, è quella di considerare per i bambini di prima generazione l'anno di arrivo nel paese ospitante, e per quelli di seconda generazione l'anno di nascita, presupponendo che una anche minima esposizione alla lingua maggioritaria avvenga fin subito.

Se l'indice tradizionale fornisce pertanto una misura puramente indicativa degli anni di esposizione, l'indice cumulativo mira a dare un'indicazione molto più precisa e completa, tenendo in considerazione la quantità, negli anni, di esposizione a ciascuna delle lingue in gioco, e del loro effettivo utilizzo, sia in famiglia, che in ambito scolastico ed extra-scolastico.

2.3.1. Operativizzazione dell'indice di esposizione attuale

Molti questionari rilevano la quantità di esposizione linguistica dei bambini semplicemente domandando ai genitori la percentuale di esposizione complessiva a una certa lingua. Come suggerito da Unsworth *et al.* (2012), i genitori si trovano spesso in difficoltà a rispondere a questa domanda, perché risulta difficile mettere insieme le varie fonti di esposizione linguistica del bambino. Le informazioni raccolte nel questionario permettono di semplificare questo compito, domandando ai genitori di riportare l'organizzazione di una settimana tipica del bambino. Mettendo insieme queste informazioni è quindi possibile costruire un indice più accurato in grado di rilevare la quantità di esposizione linguistica attuale relativa a un intero anno.

Il questionario ricostruisce l'organizzazione di una settimana tipica dividendo l'anno in due periodi – periodo scolastico e periodo non scolastico – e la settimana in tre parti – infra-settimanale (lunedì-venerdì), sabato e domenica. In questo modo si può tener conto dell'eterogeneità nell'organizzazione delle giornate per l'intero anno.

Per ognuna delle tre parti della settimana sono state raccolte informazioni riguardo al tempo che i diversi componenti della famiglia – genitori, fratelli/sorelle, nonni e parenti – trascorrono con il bambino in ogni fascia oraria (7-8, 8-12, 12-14, 14-16, 16-18, 18-21). In questa scansione oraria, si considerano solo le ore di veglia, che sono state considerate in numero di 14. Come primo passo si è calcolato il numero di persone presenti in ogni fascia oraria in tutte e tre le parti della settimana e si è diviso il tempo complessivo di ogni fascia oraria, stimata in ore, per il numero di persone presenti in quel periodo di tempo; ad esempio, se nella fascia oraria 16-18 di un sabato sia la madre sia il padre sono presenti, allora il tempo-madre e il tempo-padre sarà di un'ora a testa.

Per semplificare, il calcolo dell'indice prevede che il tempo trascorso con tutte le persone presenti in una determinata fascia oraria sia distribuito equamente tra le parti coinvolte e che l'interazione tra le persone presenti in una determinata fascia oraria e il bambino sia continuativa.

Il secondo passaggio è stato il calcolo del tempo totale trascorso con il bambino in un'intera settimana per ogni componente della famiglia. Per ogni fascia oraria la presenza o meno di ogni persona viene moltiplicata per le ore durante le quali ogni persona, presente in quella fascia oraria, (potenzialmente) interagisce con il bambino. Per i giorni infra-settimanali questo valore è moltiplicato per cinque e sommato al valore relativo al sabato e alla domenica. Riprendendo l'esempio già dato, se la madre è presente nella fascia oraria 16-18, ed è sola in questa fascia oraria nei giorni infra-settimanali, mentre è in copresenza con il padre il sabato e la domenica, il tempo totale settimanale di questa fascia oraria relativo alla madre corrisponderà a dodici ore, cioè dieci ore infra-settimanali più un'ora il sabato e un'ora la domenica. Per ogni componente della famiglia, il tempo totale in ogni fascia oraria è stato sommato per calcolare il tempo totale trascorso con il/la bambino in una settimana.

Il questionario include una domanda sull'esposizione passiva all'italiano (componenti della famiglia con il bambino) e un'altra sull'esposizione attiva (bambino/a con i componenti della famiglia). Entrambe le domande prevedevano quattro risposte: mai, quasi mai, metà e metà, quasi sempre, sempre. A ognuna è stato assegnato, rispettivamente, il valore di 0, 0,25, 0,5, 0,75, 1. Il tempo totale in una settimana trascorso da ogni componente della famiglia con il bambino è stato pesato per la reale esposizione all'italiano. Questo calcolo assume che l'interazione tra una persona e il bambino avvenga al 50%. Per esempio, se la madre utilizza "quasi mai" l'italiano con il bambino, mentre il bambino utilizza "quasi sempre" l'italiano con la madre, l'esposizione complessiva (passiva e attiva) all'italiano durante l'interazione tra madre e bambino sarà del 50% ($0,25 + 0,75/2$). Se la madre trascorre 30 ore settimanali con il bambino e durante l'interazione madre-bambino l'italiano viene utilizzato al 50%, le ore reali di esposizione all'italiano in presenza della madre saranno la metà rispetto alle ore totali ($30 \times 0,5$). Durante le ore trascorse a scuola i bambini interagiscono sia con l'insegnante sia con i compagni di scuola e l'utilizzo dell'italiano potrebbe cambiare a seconda dell'interlocutore. Unsworth (2011) assegna all'interazione con l'insegnante il 67% del tempo totale a scuola, mentre il restante 33% riguarda l'interazione con i compagni. Grazie alle informazioni sull'utilizzo dell'italiano con i compagni a scuola e con gli insegnanti, è possibile pesare le ore totali a scuola per la reale esposizione all'italiano mediante la procedura descritta sopra, e in considerazione del tempo-insegnante e del tempo-compagni.

L'indice di esposizione attuale settimanale nei due periodi dell'anno è la somma delle ore totali settimanali pesate di ogni componente della famiglia e delle ore del tempo scuola (solo per il periodo scolastico). Per ottenere un valore annuale di esposizione, il periodo scolastico peserà il 63% dell'intero anno scolastico (33 settimane di scuola), mentre il periodo non scolastico peserà il rimanente 37% (19 settimane).

2.3.2. Operativizzazione dell'indice cumulativo di esposizione

Per calcolare l'indice cumulativo di esposizione il questionario prevede una serie di domande che raccolgono le seguenti informazioni:

- a) l'uso dell'italiano di ogni componente della famiglia con il bambino nelle varie fasce di età del/la bambino/a;
- b) se il bambino ha frequentato asilo nido o scuola dell'infanzia e quale lingua ha utilizzato;
- c) le settimane di vacanza nelle varie fasce di età e la lingua utilizzata.

L'esposizione cumulativa è calcolata per le tre fasce di età 0-3 anni, 3-6 anni, 6-7 anni. Per ognuna sono state assegnate le ore di veglia giornaliere, seguendo le indicazioni di esperti dell'età evolutiva: 10,5 ore per la fascia 0-3 anni, 12,5 ore per la fascia 3-6 anni, e 14 ore per la fascia 6-7 anni.

Per il periodo 0-3 anni si sono considerate le seguenti informazioni riguardo all'asilo nido: se il bambino ha frequentato l'asilo nido, l'età di iscrizione all'asilo nido, per quanti giorni alla settimana, la frequenza generale, la lingua utilizzata. Si considera un tempo di frequenza di otto ore al giorno (a tempo pieno) per 42 settimane annue. Assumendo che i bambini all'asilo dormano circa 1,5 ore, consideriamo un'esposizione (potenziale) all'italiano di 6,5 ore. Le ore giornaliere di potenziale esposizione all'asilo nido vengono quindi moltiplicate per i giorni settimanali in cui il bambino frequenta l'asilo nido. Le ore settimanali totali sono poi pesate sulla base della reale frequenza e della lingua parlata. L'informazione sulla reale frequenza riguarda una stima complessiva del genitore che tenga conto di assenze varie. Le possibili risposte sono: sempre, spesso, metà e metà, poco, per niente. A ogni risposta è stato assegnato un valore rispettivamente di 1, 0,75, 0,5, 0,25, 0. Per fare un esempio, assumiamo che un bambino frequenti l'asilo nido quattro giorni alla settimana con circa metà del tempo di assenza a causa di malattie e che la lingua parlata all'asilo nido sia sempre l'italiano. Le ore settimanali di asilo nido saranno quindi $13 (6,5 \times 4 \times 0,5 \times 1)$. Il valore relativo alla frequenza settimanale viene poi moltiplicato per 42 settimane annue e infine moltiplicato per gli anni di frequenza. Riprendendo l'esempio, se il bambino ha iniziato a frequentare l'asilo nido all'età di un anno, le ore complessive di asilo nido saranno 1092 ($13 \times 42 \times 2$).

Il secondo passo è stato il calcolo delle settimane di vacanza nella fascia di età 0-3 anni e della lingua parlata. Se un bambino trascorre nel periodo 0-3 anni quattro settimane in vacanza e durante il periodo in vacanza non è stato utilizzato quasi mai l'italiano, l'esposizione sarà calcolata nel modo seguente: 10,5 ore di veglia al giorno per 4 settimane comporta che le ore di veglia totali in vacanza siano 294. Se pesiamo le ore totali per l'esposizione all'italiano, le ore di reale esposizione alla L2 saranno 73,5 ($294 \times 0,25$).

Il terzo passo è il calcolo del tempo trascorso con i familiari e della lingua utilizzata da questi nel periodo 0-3 anni. Il tempo assegnato ai familiari nel periodo 0-3 anni è la differenza tra il tempo di veglia totale e il tempo assegnato all'asilo nido e alle vacanze. Ogni bambino nel periodo 0-3 anni avrà un totale di 11497,5 ore di veglia. Il questionario presenta una serie di domande sulla presenza dei vari componenti della famiglia in questa fascia di età e sulla lingua parlata da questi con il bambino. A differenza dell'indice attuale, l'indice cumulativo non entra nel dettaglio sull'organizzazione della giornata e il ruolo di ogni familiare in diverse fasce orarie. Assumiamo pertanto che ogni componente della famiglia (generalmente madre, padre e fratelli/sorelle) pesi allo stesso modo sull'esposizione linguistica del bambino. Si tratta di un'assunzione forte, soprattutto per il periodo 0-3 anni in cui la madre facilmente esercita il ruolo principale. Questa scelta tuttavia è in linea con quanto proposto da Unsworth. Le ore assegnate ai familiari vengono pesate per l'utilizzo medio dell'italiano da parte dei componenti della famiglia presenti nella fascia di età 0-3 anni. L'indice relativo a questo periodo è la somma delle ore pesate di esposizione all'italiano in famiglia, all'asilo nido e in vacanza, poi trasformato in anni.

Il procedimento è analogo per le altre fasce di età, con poche differenze. Per la scuola dell'infanzia assumiamo una frequenza media di 7,5 ore al giorno: 6,5 ore garantite dal sistema scolastico più un'ora in media di anticipo o posticipo. Nel primo anno è previsto un momento di riposo, che consideriamo di circa un'ora e mezza; distribuito sui tre anni questo risulta essere di mezz'ora all'anno. Le ore di esposizione linguistica risultano quindi di 7 ore per i tre anni. Assumiamo per tutti i bambini una frequenza di cinque giorni alla settimana per 35 settimane annue. L'indice cumulativo è la somma degli indici di esposizione relativi alle tre fasce di età.

3. RISULTATI

In questa sezione verranno presentati alcuni dei più significativi risultati relativi ai 1541 questionari restituiti, quali il livello di competenza nella lingua della famiglia e in italiano dei bambini (§ 3.1), la percentuale di utilizzo delle due lingue da parte di bambini e genitori (§ 3.2), la quantità attuale di esposizione e la lunghezza dell'esposizione all'italiano (§ 3.3).

3.1. Conoscenza della lingua della famiglia e dell'italiano di bambini e genitori

Osservando le Figure 1 e 2, che riportano i giudizi dei genitori in merito alla conoscenza della lingua d'origine e dell'italiano del proprio figlio nelle cinque opzioni di scelta, emerge una disparità evidente fra le due lingue: in tutte e quattro le modalità i genitori valutano la competenza in italiano dei propri figli molto più solida rispetto a quella nella lingua di famiglia. In particolare, solo il 62% capisce la lingua d'origine molto bene (30%) o bene (32%), mentre una buona parte dei bambini ha una comprensione solo discreta (23%), scarsa (13%) o addirittura nulla (2%). Nell'italiano, invece, il dato appare ribaltato e oltre il 90% dei bambini ha ottime (65%) o buone (27%) capacità di comprensione. Solo pochi bambini hanno una competenza media (7%) o scarsa (2%), mentre nessuno è completamente incapace di capire la lingua.

Figura 1. *Valutazione delle competenze nella lingua della famiglia dei bambini*

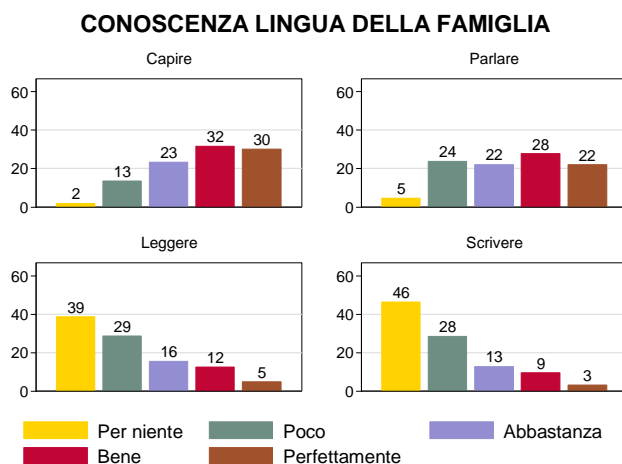
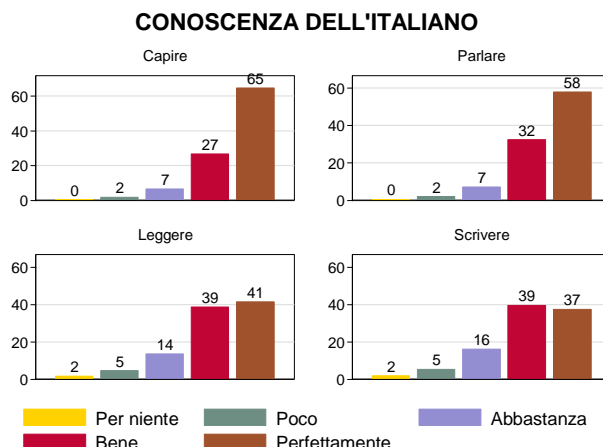


Figura 2. *Valutazione della competenza in italiano dei bambini*



A livello di produzione la demarcazione fra lingua della famiglia e italiano è ancora più netta: solo il 50% dei bambini sa parlare molto bene (22%) o bene (28%) nella lingua di famiglia, mentre il 22% ha una competenza media e ben il 24% ha scarse capacità di parlare nella lingua d'origine; il 5% dei bambini non sa per niente parlare la lingua. In italiano, al contrario, il 90% dei bambini sa parlare molto bene (58%) o bene (32%), mentre solo il 9% ha una competenza media (7%) o scarsa (2%).

Per quanto riguarda la competenza nella letto-scrittura, i dati evidenziano una chiara tendenza a trascurare l'alfabetizzazione nella lingua della famiglia: solo il 17% dei bambini sa leggere molto bene (5%) o bene (12%), mentre il 45% ha una capacità di lettura media (16%) o scarsa (29%) e ben il 39% non sa assolutamente leggere nella lingua d'origine. Al contrario, in italiano la maggior parte dei bambini sa leggere molto bene (41%) o bene (39%), e solo pochi sanno leggere mediamente bene (14%), poco (5%) o per niente (2%). La forbice si allarga ulteriormente nella scrittura: solo una piccola parte dei bambini sa scrivere molto bene (3%), bene (9%) o abbastanza bene (13%) nella lingua d'origine, mentre il 28% ha una competenza scarsa e il 46% non sa assolutamente scrivere in questa lingua. La maggior parte dei bambini, invece, sa scrivere molto bene (37%), bene (39%) o abbastanza bene (16%) in italiano, mentre solo una piccola parte ha una competenza scarsa (5%) o nulla (2%).

Riassumendo, i dati raccolti rivelano un divario importante nelle competenze dei bambini nelle due lingue: i genitori riportano una competenza elevata in italiano, ma non nella lingua di famiglia, in cui solo poco più della metà dei bambini ha buone capacità di comprensione e addirittura meno di produzione. Emerge inoltre una scarsa attenzione alla componente di alfabetizzazione nella lingua d'origine: anche in considerazione dell'età dei bambini e del fatto che il loro percorso scolastico è ancora agli inizi, è evidente la disparità fra le due lingue e il fatto che la maggior parte dei bambini viene alfabetizzata per la prima volta in italiano. La lingua della famiglia, quindi, viene relegata principalmente alla dimensione dell'oralità.

3.2. *Utilizzo della lingua della famiglia da parte del bambino e dei genitori*

Nelle figure 3-6 sono riportati i dati relativi all'utilizzo della lingua d'origine da parte dei bambini e dei loro genitori. Più del 50% delle madri usa sempre (35%) o quasi sempre (22%) la lingua della famiglia con il figlio, un dato leggermente inferiore a quello

riportato per i padri (rispettivamente 46% e 19%). Marcate differenze si riscontrano invece fra prima e seconda generazione: il 50% delle madri dei bambini di prima generazione utilizza esclusivamente la lingua d'origine, a fronte del 32% delle madri dei bambini di seconda generazione. Anche per i padri assistiamo a un calo nell'utilizzo esclusivo della lingua d'origine dal 51% al 44% confrontando la prima e la seconda generazione. Ad aumentare è invece l'utilizzo bilanciato di entrambe le lingue, che passa dal 21% al 33% per le madri e dal 25% al 28% per i padri, così come la percentuale di genitori che non usa mai o quasi mai la lingua della famiglia con i figli, che passa complessivamente dal 3% all'11% per le madri e dall'1% al 9% per i padri. Se dunque la maggior parte dei genitori utilizza esclusivamente o quasi esclusivamente la lingua d'origine per rivolgersi ai figli, soltanto un terzo dei figli usa sempre o quasi sempre questa lingua per parlare con la madre e il padre, senza particolari differenze fra i due. La maggior parte, invece, tende a utilizzare in maniera bilanciata le due lingue con i genitori (34% con le madri e 30% con i padri), mentre è relativamente alto il numero di bambini che non utilizza mai o quasi mai la lingua della famiglia per parlare con le madri (rispettivamente 16% e 20%) e con i padri (21% e 28%), con un netto aumento dalla prima e la seconda generazione.

Figura 3. *Utilizzo della lingua della famiglia da parte della madre con il figlio*

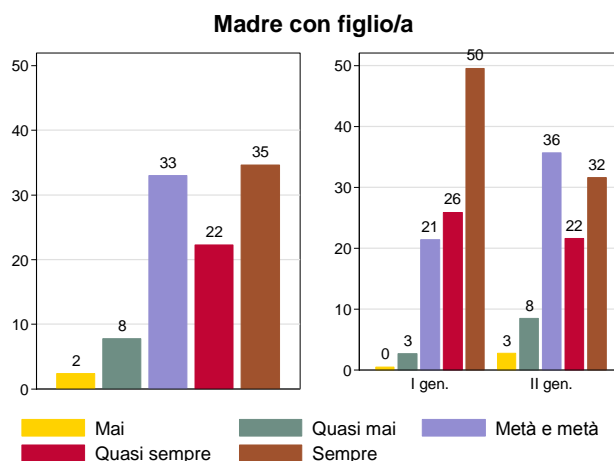


Figura 4. *Utilizzo della lingua della famiglia da parte del figlio con la madre*

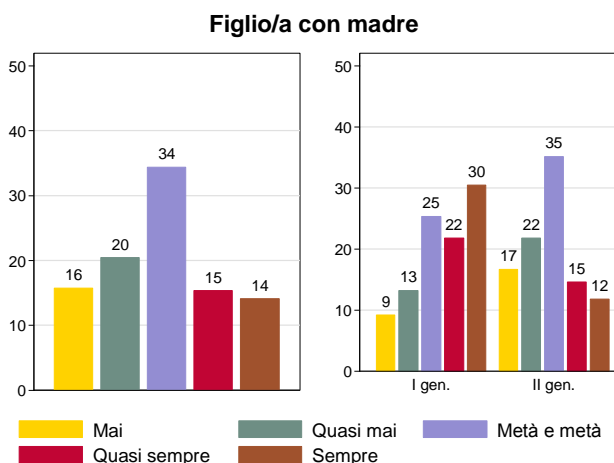


Figura 5. *Utilizzo della lingua della famiglia da parte del padre con il figlio*

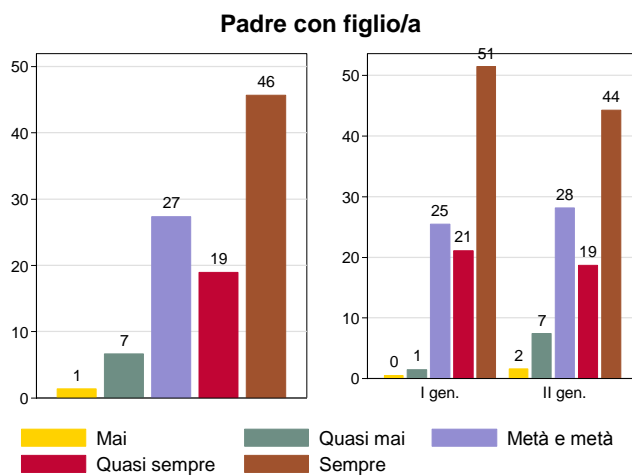


Figura 6. *Utilizzo della lingua della famiglia da parte del figlio con il padre*

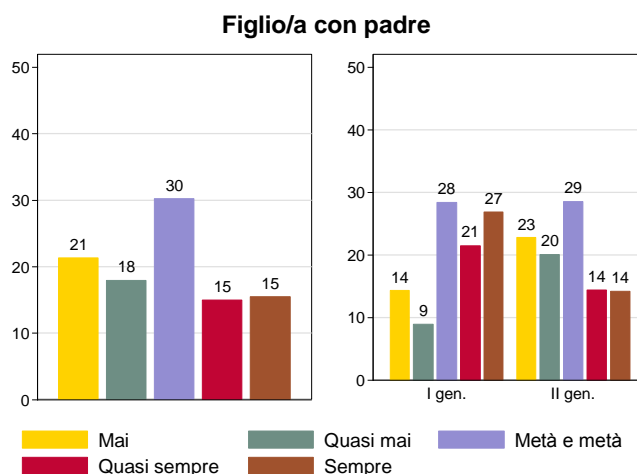


Figura 7. *Percentuale di utilizzo della lingua della famiglia da parte dei fratelli con il bambino*

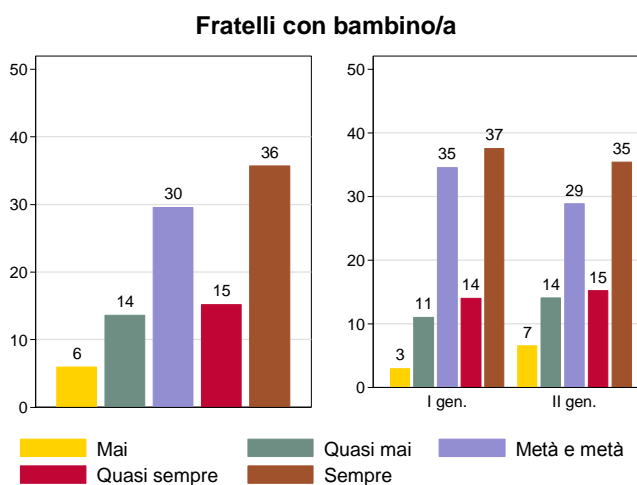
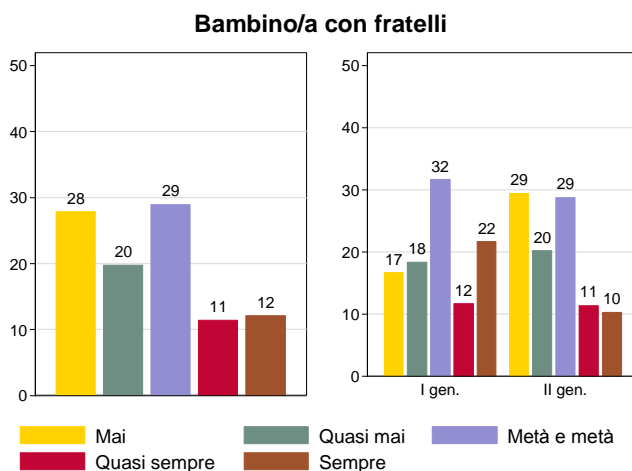


Figura 8. Percentuale di utilizzo della lingua della famiglia da parte del bambino con i fratelli



Considerando infine la percentuale di utilizzo della lingua d'origine negli scambi conversazionali fra i bambini e i loro fratelli (Figure 7 e 8), si evidenzia, similmente a quanto riportato con i genitori, una tendenza dei bambini a non utilizzare mai (28%) o quasi mai (20%) la lingua della famiglia, nonostante questa sia usata in maniera più significativa dai fratelli. Il dato aumenta sensibilmente nel passaggio fra prima e seconda generazione, con un incremento dal 17% al 29% dei bambini che non usano mai la lingua di famiglia per parlare con i fratelli. Il fatto che i fratelli sembrino utilizzare la lingua d'origine di più rispetto ai bambini che hanno partecipato all'indagine, avvicinandosi al dato dei genitori, può essere spiegato ipotizzando che abbiano un'età maggiore rispetto a quella dei bambini intervistati (di prima e seconda elementare) e che quindi siano stati esposti più tardi all'italiano e tendano ad utilizzarlo di meno nel contesto famigliare.

In generale, quindi, la maggior parte dei bambini che hanno partecipato all'indagine tende a utilizzare entrambe le lingue a casa, con una preferenza per l'italiano anche nel caso in cui i famigliari si rivolgano loro utilizzando la lingua della famiglia. È importante notare, inoltre, che quasi un terzo dei bambini non utilizza mai o quasi mai la lingua di origine.

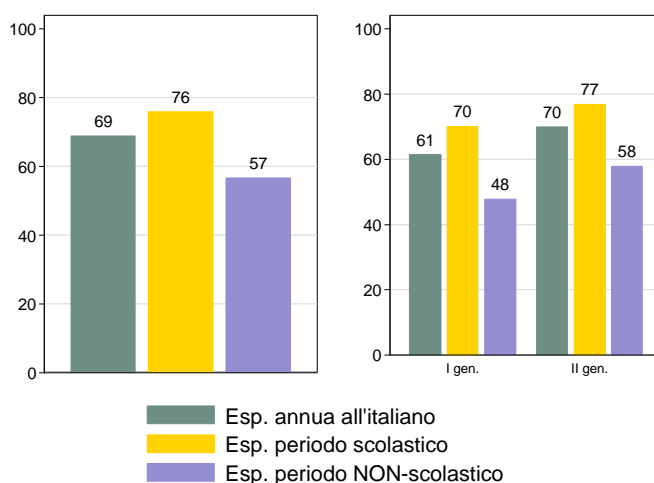
Il confronto fra i dati dei bambini di prima e seconda generazione rivela inoltre un aumento nell'utilizzo dell'italiano da parte sia dei bambini che dei genitori, presumibilmente a seguito di un processo di integrazione più marcato che porta l'italiano a diventare lingua dominante e utilizzata in maniera consistente, al posto della lingua d'origine, anche nella sfera famigliare.

3.3. Esposizione attuale e cumulativa all'italiano

La Figura 9 riporta i risultati relativi all'indice di esposizione linguistica attuale (*Quantità di esposizione attuale*). Le tre colonne evidenziano la percentuale di un anno, la percentuale del periodo scolastico e la percentuale del periodo non-scolastico in cui i bambini sono effettivamente esposti all'italiano. Il riquadro a sinistra riporta il dato medio di tutti i bambini, mentre quello a destra riporta il dato per bambini di prima e seconda generazione. In media, i bambini di origine non italiana in un anno sono esposti all'italiano per il 69% del loro tempo. Come mostrano le altre due colonne, la

percentuale di esposizione cambia considerevolmente tra il periodo scolastico e il periodo non-scolastico, con una differenza tra i due periodi di quasi 20 punti percentuali. Il dato dimostra il ruolo centrale del tempo-scuola nell'esposizione alla L2 dei bambini di origine non italiana. Nel periodo scolastico la percentuale di esposizione all'italiano sale al 76%, mentre nel periodo non-scolastico l'esposizione media è del 57%. Il dato relativo al periodo non-scolastico tiene conto principalmente del tempo trascorso con i familiari, pertanto può essere utilizzato anche come dato indicativo del livello di esposizione nel contesto domestico più in generale. Se per il periodo scolastico distinguessimo tra il tempo-scuola e il tempo-domestico, la percentuale media di esposizione nel contesto domestico cambierebbe solo marginalmente rispetto a quanto osservato per il periodo non-scolastico. Il contesto domestico sembrerebbe quindi esporre i bambini a un equilibrio tra lingua d'origine e italiano. Tuttavia, come riportato nella sezione precedente, l'utilizzo delle due lingue non è bilanciato tra genitori e figli: i primi tendono a utilizzare più frequentemente la lingua d'origine, mentre i secondi preferiscono l'italiano. Questo implica che l'equilibrio osservato nel contesto domestico è in realtà il risultato medio di una preferenza per la lingua d'origine da parte dei genitori e di una preferenza per l'italiano da parte dei figli, e ciò spiegherebbe la maggiore abilità nella comprensione piuttosto che nella produzione della lingua d'origine.

Figura 9. *Indice di esposizione attuale = percentuale del tempo di esposizione all'italiano in un anno, nel periodo scolastico e nel periodo non-scolastico*



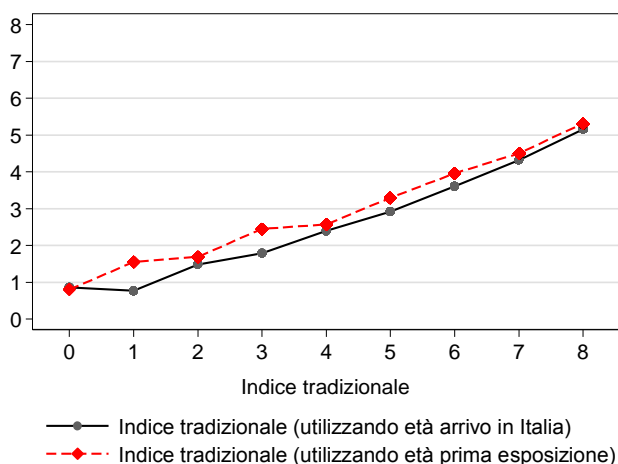
Se distinguiamo tra bambini di prima e seconda generazione, l'esposizione all'italiano cambia tra le due generazioni con un'esposizione maggiore nella seconda generazione rispetto alla prima. Le differenze riguardano prevalentemente le abitudini linguistiche nel contesto domestico. La perdita di utilizzo della lingua della famiglia da parte dei genitori, ma in maniera ancora più accentuata da parte dei figli, discussa nel precedente paragrafo, spiega l'aumento nell'esposizione all'italiano tra prima e seconda generazione, che osserviamo nella figura 9.

Nella figura 10 sono riportati i risultati relativi alla correlazione tra l'indice tradizionale di esposizione (asse delle ascisse) e l'indice cumulativo di esposizione (asse delle ordinate). Come riportato sopra, il primo indice è una misura semplice generalmente calcolata come sottrazione dell'età di prima esposizione alla lingua di riferimento dall'età cronologica del bambino, oppure, in assenza di dati specifici, come sottrazione dell'età di arrivo nel paese di destinazione dall'età cronologica del bambino.

Il secondo indice è una misura più precisa, che tiene conto della quantità di esposizione linguistica dei bambini dalla nascita al momento della rilevazione. La correlazione tra i due indici mostra l'accuratezza dell'indice cumulativo rispetto a quello tradizionale. È importante osservare che non c'è differenza tra i due indici tradizionali (quello che considera l'età di prima esposizione e quello che considera l'età di arrivo in Italia), poiché un 80% dei genitori riferisce che l'esposizione inizia fin dalla nascita.

Come si può osservare, i due indici correlano positivamente, ma la retta non riporta una correlazione perfetta. Per ogni anno in più nell'indice tradizionale di esposizione, l'indice cumulativo cresce in media di poco meno di due terzi (0.63). Se consideriamo bambini esposti all'italiano da sette o otto anni (cioè i bambini di seconda generazione), l'indice cumulativo riporta un'esposizione media rispettivamente di 4,22 anni e di 5,05 anni, quindi una differenza del 40% e del 37% rispetto all'indice tradizionale.

Figura 10. *Correlazione tra indice tradizionale di esposizione e indice cumulativo di esposizione*



4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il *Questionario sugli usi linguistici di bambini plurilingui* ha permesso di delineare un panorama di grande ricchezza e diversificazione della realtà linguistica che caratterizza il contesto migratorio trentino e più in generale italiano. Un aspetto importante che emerge dai risultati discussi in questo lavoro riguarda la marcata differenza fra la competenza dei bambini nella lingua della famiglia e nell'italiano: se, a detta dei genitori, la competenza nell'italiano è elevata in tutte le quattro modalità, il dato relativo alle lingue di famiglia rivela un quadro allarmante. Solo poco più della metà dei 1541 bambini i cui genitori hanno partecipato all'indagine ha buone o ottime capacità di comprensione della lingua familiare, e ancora in meno sono i bambini in grado di esprimersi a un buon livello. Emerge, inoltre, una scarsa attenzione alla componente di alfabetizzazione nella lingua d'origine, che risulta essere quasi assente e trascurata dalle famiglie. La non elevata competenza nella lingua di origine sembra essere riconducibile alle dinamiche linguistiche adottate nel contesto domestico, in cui i bambini tendono ad utilizzare maggiormente l'italiano anche se i genitori si rivolgono loro usando più frequentemente la lingua d'origine, con differenze ancora più evidenti nella seconda generazione.

Se da un lato è naturale che l'italiano si ritagli sempre maggiore spazio fra le abitudini comunicative dei bambini, nella vita di comunità, nel contesto scolastico e in seguito in

quello professionale, è altrettanto evidente che le lingue di famiglia rischiano di scomparire se non sono sufficientemente valorizzate e coltivate. Per evitare che ciò avvenga, appare necessario avviare politiche linguistiche specifiche: trasmettere informazioni corrette alle famiglie, affinché capiscano che il mantenimento della lingua familiare, in tutti i suoi aspetti, inclusa la competenza di lettura e scrittura, non è di ostacolo allo sviluppo della lingua del paese d'arrivo, come spesso erroneamente si crede, ed evidenziare i molteplici vantaggi che il bilinguismo può al contrario apportare, a tutte le età e anche in presenza di disturbi specifici del linguaggio o dell'apprendimento (Garraffa, Sorace, Vender, 2020).

In prospettiva futura, la ricerca presentata potrà essere sviluppata sia per le analisi dei dati raccolti sia per le applicazioni del questionario come strumento didattico. La grande banca-dati costituisce, infatti, una base importante per condurre indagini approfondite su numerosi aspetti del plurilinguismo in contesto migratorio. Un esempio di analisi da sviluppare, che citiamo perché si collega alle differenze già più volte notate tra competenze scritte e orali, riguarda le attività extra-scolastiche, in particolare le ore trascorse dai bambini nella lettura e/o nell'ascolto di storie e le ore da loro trascorse guardando la televisione, a proposito delle quali un'indagine appena avviata registra una grande disparità.

Per quanto concerne lo sviluppo delle applicazioni didattiche, notiamo che il questionario proposto è uno strumento flessibile. Se nella prima indagine sistematica è stato articolato in nove sezioni con numerose domande molto dettagliate, è tuttavia possibile renderlo più agile per estenderlo a tutte le classi e tracciare il profilo linguistico degli studenti in ingresso. Tale profilo potrebbe rivelarsi un mezzo diagnostico importante: l'accentuata differenza emersa fra l'indice tradizionale e l'indice cumulativo per quanto riguarda la misurazione della durata dell'esposizione linguistica dei bambini conferma che solo quest'ultimo fornisce una misura precisa, che potrebbe spiegare in modo affidabile la presenza di eventuali comportamenti linguistici anomali.

In conclusione, il *Questionario sugli usi linguistici di bambini plurilingui* rappresenta da un lato un primo importante segnale di apertura alla ricchezza del plurilinguismo, qualificandosi come uno strumento di conoscenza della situazione linguistica degli allievi. Dall'altro lato, ambisce a essere uno strumento operativo che aiuta a supportare sia la crescita bilingue degli alunni sia i loro percorsi scolastici, permettendo di interpretare e comprendere con maggiore chiarezza eventuali difficoltà linguistiche e/o di apprendimento che potrebbero essere attribuite a una competenza linguistica ancora non pienamente sviluppata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- August D., Shanahan T. (2006), *Developing Literacy in Second-Language Learners: Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ).
- Bagna C., Barni M., Siebetchu R. (2004), *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Guerra, Perugia.
- Bellocchi S., Bonifacci P., Burani C. (2016), "Lexicality, frequency and stress assignment in bilingual children reading Italian as a second language", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 19, pp. 89-105.

- Berruto G. (2009), “Ristrutturazione dei repertori e ‘lingue franche’ in situazione immigratoria. Appunti di lavoro”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 38, 1, pp. 9-28.
- Berthele R., Lambelet A. (2018), *Heritage and school language literacy development in immigrant children*, Multilingual matters, Bristol.
- Bettoni C. (2005), “Il bilinguismo dei bambini immigrati”, in Iori, B. (a cura di), *L’italiano e le altre lingue*, FrancoAngeli, Milano, pp. 65-76.
- Bialystok E., Luk, G., Peets K. F., Yang S. (2010), “Receptive Vocabulary Differences in Monolingual and Bilingual Children”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, pp. 525-531.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un’indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2009), “Scelte di lingua e atteggiamenti di immigrati a Pavia e Torino: l’incidenza della variabile del genere in famiglie di minori stranieri”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 38, 1, pp. 107-133.
- Chini M. (2011), “New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift”, in *International Journal of the Sociology of Language*, 210, pp. 47-69.
- Chini M., Andorno C. (2018), *Repertori e usi linguistici dell’immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Cummins J. (1976), “The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses”, in *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- D’Agostino M. (2004), “Immigrati a Palermo. Contatti e/o conflitti linguistici e immagini urbane”, in Bombi R., Fusco F. (a cura di), *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine, pp. 191-211.
- De Houwer A. (1999), “Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes”, in Extra G., Verhoeven L. (eds.), *Bilingualism and migration*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 75-95.
- Extra G., Gorter D. (2001), *The Other Languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic, and Educational Perspectives*, Multilingual Matters, Bristol.
- Garraffa M., Sorace A., Vender M. (2020), *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma.
- Gardner-Chloros P. (1997), “Vernacular literacy in new minority settings in Europe”, in Tabouret-Keller A. et al. (eds.), *Vernacular literacy: A re-evaluation*, Oxford University Press, Oxford, pp. 189-221.
- Herschensohn J. R. (2007), *Language development and age*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kovelman I., Baker S. A., Petitto L. A. (2008), “Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, pp. 203-223.
- Loiero S., Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro. Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Marinis T., Chondrogianni V. (2010), “Production of tense marking in successive bilingual children: when do they converge with their monolingual peers?”, in *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12, pp. 19-28.
- Massariello G. (2004), “Le ‘nuove minoranze’ a Verona. Un osservatorio sugli studenti immigrati”, in Bombi R., Fusco F. (a cura di), *Città plurilingui / Multilingual cities. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Atti del Convegno internazionale di studi (Udine, 5-7 dicembre 2002), Forum, Udine, pp. 353-376.
- Meisel J. M. (2007), “The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language?”, in *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 495-514.

- Mioni A. (1998), “Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali”, in Bernini G., Cuzzolin P., Molinelli P. (a cura di), *Ars linguistica. Studi offerti da colleghi e allievi a Paolo Ramat*, Bulzoni, Roma, pp. 377-409.
- Oller D. K., Pearson B. Z., Cobo-Lewis A. B. (2007), “Profile effects in early bilingual language and literacy”, in *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 191-230.
- Paradis J. (2005), “Grammatical morphology in children learning English as a Second Language: Implications of similarities with Specific Language Impairment”, in *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 36, pp. 172-187.
- Peña E. D., Gillam R. B., Bedore L. M., Bohman, T. M. (2011), “Risk for Poor Performance on a Language Screening Measure for Bilingual Preschoolers and Kindergarteners”, in *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, pp. 302-314.
- Petitto L. A., Katerelos M. Levy, Gauna B. G., Tetreault K., Ferrar V. (2001), “Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition”, in *Journal of Child Language*, 28, 2, pp. 453-496.
- Pozzi S. (2014), “Trasmissione della lingua integrazione e identità nelle famiglie immigrate”, in Calvi M. V., Bajini I., Bonomi M. (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, LED- edizioni universitarie, Milano, pp. 37-50:
https://www.ledonline.it/LCM/allegati/700-0-Lingue-Migranti_integrale.pdf.
- Sorace A. (2011), “Cognitive advantages of bilingualism: is there a “bilingual paradox”?”, in Valore P. (a cura di), *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*, Edistudio, Pisa, pp. 335-358.
- Unsworth S. (2011), *Utrecht bilingual language exposure calculator*. Manoscritto disponibile su richiesta all'autore.
- Unsworth S. (2016), “Quantity and quality of language input in bilingual language development”, in Nicoladis E., Montanari S. (eds.) *Lifespan perspectives on bilingualism*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp.136-196.
- Unsworth S., Hulk A., Marinis T. (2011), “Internal and external factors in child second language acquisition”, in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3, pp. 207-212.
- Unsworth S., Argyri F., Cornips L., Hulk A., Sorace A., Tsimpli I. (2012), “The Role of age of Onset and Input in Early Child Bilingualism in Greek and Dutch”, in *Applied Psycholinguistics*, 33, pp. 1-41.
- Valentini A. (2005), “Lingue e interlingue dell’immigrazione in Italia”, in *Linguistica e Filologia*, 21, pp. 185-208.
- Vedovelli M., Villarini A. (2001), “Le lingue straniere immigrate in Italia”, in Caritas, *Immigrazione. Dossier Statistico. XI Rapporto sull’immigrazione*, Anterem, Roma, pp. 222-229.
- Vender M., Garraffa M., Sorace A., Guasti M. T. (2016), “How Early L2 Children Perform on Italian Clinical Markers of SLI: A Study of Clitic Production and Nonword Repetition”, in *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30, pp. 150-169.
- Vender M., Guasti M. T. (in stampa), “L’apprendimento della letto-scrittura nei bambini con Italiano L2”, in Bidese E., Casalicchio E. J., Moroni M. (a cura di), *Linguistics: Views From the Alps. Language Theory, Didactics and Society*, Peter Lang, Frankfurt.